

Zum Problem der rezeptiven Sprachbarrieren bei komplexen Strukturen

von Bernhard Engelen

Eigentlich hatte ich hier die ersten Ergebnisse einer empirischen Untersuchung vorlegen wollen, aber leider bin ich noch nicht dazu gekommen, die dazu erforderlichen Tests und Interviews bis in die letzten Einzelheiten auszuarbeiten, geschweige denn, sie durchzuführen, so daß ich in diesem Exposé nur meine Arbeitshypothesen vortragen kann. Mich interessieren hier — um es von vornherein zu sagen — nicht die Sprachbarrieren, die in der frühen Kindheit entstehen, und bei denen ohnehin noch nicht klar ist, ob man sie überhaupt abbauen kann oder ob nicht gerade ein großer Teil des frühen Spracherwerbs altersspezifisch ist und einfach nicht nachgeholt werden kann, sondern nur solche Sprachbarrieren, die in einer erheblich späteren Entwicklungsphase entstehen, und die in der Haupt- und in der Realschule und naturgemäß auch in den entsprechenden Klassen der Gymnasien abgebaut werden können bzw. deren Entstehen hier verhindert werden kann, und zwar im Rahmen des normalen Deutschunterrichts, also nicht etwa im Rahmen des Kursunterrichts. Denn weshalb soll man nicht das Augenmerk auf die Fälle richten, in denen wahrscheinlich am leichtesten Abhilfe zu schaffen ist? Im Bereich der vorschulischen Erziehung und erst recht im Bereich der Erziehung im Elternhaus ist hier ohnehin nicht allzuviel zu machen, es sei denn, es wäre möglich, sämtlichen Eltern eine dementsprechende Spezialausbildung zukommen zu lassen; und daß das jemandem gelänge, ist ganz und gar unwahrscheinlich. In der Hauptschule und in den beiden anderen Schultypen hingegen stehen uns in bezug auf den Abbau bestimmter Sprachbarrieren viele Möglichkeiten zur Verfügung.

Bei den folgenden Erörterungen gehe ich immer von der Voraussetzung aus, daß das Kind bzw. der junge Erwachsene die sprachlichen Grundstrukturen beherrscht. Der größte Teil der bis jetzt vorliegenden Untersuchungen zur Sprachbarriere hat sich vor allem mit den Sprachbarrieren beschäftigt, die in den ersten Lebensjahren entstehen bzw. stehenbleiben, und zwar von den ersten sprachlichen Äußerungen überhaupt an bis ungefähr zum zweiten oder dritten Schuljahr. Man wird mir hier nun zwar entgegenhalten, man sei bei diesen Untersuchungen sehr oft auch von erwachsenen Testpersonen ausgegangen, aber das widerlegt meine Behauptung nicht, denn die hier entdeckten Barrieren sind oft solche, die schon in den ersten Lebensjahren hätten überwunden sein müssen. Bei der intensiven Beschäftigung mit den aus den ersten Lebensjahren herrührenden Sprachbarrieren hat man nun — soweit ich weiß — meistens übersehen, daß eine sehr wichtige Komponente des Spracherwerbs erst erheblich später stattfinden kann: nämlich der Erwerb von komplexeren (und meistens auch ziemlich abstrakten) Satzstrukturen. Das Regelwerk, die Kompetenz, für solche Strukturen ist beim normal entwickelten Kind zwar schon am Ende des vierten oder fünften Lebensjahres vorhanden, aber das Vorhandensein eines Regelwerks allein genügt noch nicht, um mit derartigen Strukturen umgehen zu können. Es fehlt noch die Übung. Diese wird erst im Laufe der Pubertät gewonnen, oft sogar noch später, oft nie. In diesem Bereich des Spracherwerbs dürften nun bei einem sehr großen Teil der Bevölkerung Sprachbarrieren entstehen, die — im Gegensatz zu den meistens sehr auffälligen Sprachbarrieren aus den früheren Entwicklungsphasen — bei nicht allzu gründlicher Betrachtung praktisch gar nicht auffallen, nämlich die Beherrschung jener komplexeren Satzstrukturen, die in bestimmten Bereichen der geschriebenen Sprache und in der öffentlichen Rede zum Teil sehr häufig vorkommen. Vor allem geht es dabei etwa um folgende Sprach- und Stilchichten:

technische Darstellungen und Anleitungen
Gebrauchsanweisungen
wissenschaftliche Darstellungen
Sprache der seriösen Tagespresse
Sprache der politischen Rede und der Diskussion
Sprache des amtlichen Bereichs

Das gemeinsame Charakteristikum aller dieser Sprachebenen ist die Komplexität. Sie entsteht

1. durch multiple Unterordnungen von Gliedsätzen, gemeinhin abschätzig „Schachtelung“ genannt,
2. durch komplexe Attribute

Beispiel:

Die schon vor einigen Jahren von den Regierungen der Bundesrepublik und Frankreichs zur Vereinfachung des Grenzverkehrs getroffenen Vereinbarungen ...

3. durch verwickelte Nominalkomplexe, z. B. in dem Satz:

Im Rahmen der Auseinandersetzung zwischen der CDU und der SPD über die Informationsfreiheit beschuldigte die CDU-Landesleitung gestern die SPD in einer in München veröffentlichten Erklärung des versuchten Meinungsterrors im gesamten Bundesgebiet (weitere Beispiele auf Seite 240 und 243).

(Diese Aufzählung von Merkmalen dient nur der Veranschaulichung und erhebt nicht den Anspruch auf linguistische Relevanz.)

Niemand, der sich etwa in der Volksschule oder in Arbeiterkreisen auch nur einigermaßen auskennt, wird bestreiten, daß solche sprachlichen Strukturen für einen relativ großen Teil der Bevölkerung ein adäquates Verständnis derartiger Texte sehr erschweren, wenn nicht gar unmöglich machen.

Ich spreche hier ganz bewußt vom Verständnis derartiger Texte und nicht von derartigen Texten allgemein. Bei den bisherigen Untersuchungen zur Sprachbarriere hat man nämlich meistens versäumt, zwischen der Produktion von Sprache und der Rezeption von Sprache zu unterscheiden. Das ist für die Untersuchungen zur frühen Sprachentwicklung ziemlich ohne Belang, denn hier muß gefordert werden, daß die hier zu erwerbenden Sprachebenen sowohl rezeptiv wie produktiv beherrscht werden. Aber je komplexer die linguistischen Strukturen der nach und nach zu erwerbenden Sprachebenen werden, desto weniger ist es sinnvoll, eine sowohl produktive wie rezeptive Beherrschung dieser Ebenen zu fordern. Oder sollte man erwarten, daß jedermann in der Lage ist, eine detaillierte technische Beschreibung zu liefern oder einen Zeitungsbericht im Stil der Frankfurter Allgemeinen Zeitung zu schreiben oder aber eine Novelle zu irgend-

einem Paragraphen des Steuergesetzes zu formulieren? Aber man sollte doch wohl erwarten dürfen, daß jedermann in der Lage ist, derartige Texte zumindest einigermaßen adäquat zu erfassen, zu verstehen, denn niemand wird ernsthaft bezweifeln, daß die Beherrschung dieser Sprachebenen, zumindest ihre rezeptive Beherrschung, von sehr großer Bedeutung für jeden einzelnen ist. Wer derartige Strukturen nicht zumindest rezeptiv einigermaßen beherrscht, hat sowohl in seinem beruflichen Bereich wie auch in anderen Bereichen, etwa als „Staatsbürger“ erhebliche Nachteile. Er wird z. B. nicht ohne weiteres in der Lage sein, ein Lohnsteuerjahresausgleichsformular ohne fremde Hilfe auszufüllen oder eine etwas kompliziertere Gebrauchsanweisung zu verstehen.

Überspitzt könnte man das Problem etwa wie folgt formulieren: In der BRD lesen angeblich etwa zehn Millionen Bürger die Bildzeitung. Es ist sehr wahrscheinlich, daß die meisten von ihnen, sogar die allermeisten, zu keiner weiteren Zeitung greifen. Sollte hier wirklich nur Desinteresse an den Nachrichten aus der normalen Tagespresse vorliegen, oder könnte es nicht vielleicht so sein, daß die guten Tageszeitungen schon von der Sprache her so hohe Anforderungen stellen, daß viele von diesen zehn Millionen Lesern überhaupt nicht in der Lage sind, ihre Artikel einigermaßen flüssig zu lesen?

Man wird mir nun zwar einwenden, der hohe Bildzeitungskonsum und der geringe Konsum an seriöseren Tageszeitungen habe vor allen Dingen andere Gründe. Aber ich bin der Ansicht, daß man die sprachliche Komponente hier nicht mit leichter Hand vernachlässigen sollte. Ich möchte zumindest überprüfen, in welchem Ausmaß sie wirklich eine Rolle spielt.

Nach neueren Untersuchungen hat die Bildzeitung sprachlich ungefähr dasselbe Niveau wie ein Lesebuch für das zweite oder dritte Schuljahr/Grundschule. Allerdings sind derartige Behauptungen meistens mit großer Vorsicht aufzunehmen, denn die Methode zur Feststellung des Schwierigkeitsgrades ist meistens ziemlich unkritisch. Es genügt eben einfach nicht, die Zahl der Nebensätze zu zählen oder die mittlere Satzlänge festzustellen. Ich kann einen relativ kurzen Satz, sagen wir einmal von zwanzig Wörtern, produzieren, und zwar ohne Nebensätze, der in seiner Struktur äußerst verwickelt ist. Ich erinnere an das Beispiel für Nominalisierungen, das ich eben gebracht habe. Man kann das Problem auch mit folgenden Überlegungen verdeutlichen: Wie kommt es, daß etwa der Wahlkampf fast ausschließlich auf emo-

tionaler Ebene ausgetragen wird, daß Argumente hier eigentlich relativ wenig gelten? Wie kommt es, daß die Wahlversammlungen, vor allem die, die nicht von den Parteigrößen abgehalten werden, sondern von kleineren Funktionären, so wenig besucht werden, und daß hier kaum jemals eine ernsthafte Diskussion zustande kommt? Vielleicht liegt es ganz einfach daran, daß die hier verwendete Sprache für die meisten unserer Mitbürger einfach unverständlich ist, daß bei ihnen hier schon eine rezeptive Sprachbarriere vorliegt und nicht nur eine produktive.

Der von mir angesprochene Bereich obliegt im Gegensatz zu den in den ersten Lebensjahren aufgebauten Sprachbarrieren ganz der Schule. Hier kann sie nicht nur auch eingreifen, sondern hier kann im Normalfall nur sie allein eingreifen.

Die Schule, vor allem die Volksschule, hat nun gerade in diesem Bereich ziemlich versagt. Sie hat diese Sprachschicht, deren Beherrschung so dringend erforderlich ist, nicht nur nicht gelehrt, nicht rezeptiv, geschweige denn produktiv, sondern sie hat sie sogar verketzert, und zwar auf Anleitung der traditionellen Sprachpflege hin, die ja bekanntlich immer in so hohen Sphären geschwebt hat, daß sie Gebrauchsstile und dergleichen gar nicht erst ernsthaft zur Kenntnis genommen hat. Die Schule hat sich hier fast immer nur um den Bereich gekümmert, den sie für „ästhetisch wertvoll“ hielt, aber nicht um Gebrauchsstile, wie schon aus dem Primat der Dichtung im Deutschunterricht der Schule zu ersehen ist. Im Zusammenhang mit der Forderung nach der Entfaltung der Phantasie des Schülers hat man ganz vergessen, daß es im Leben nicht immer unbedingt darauf ankommt, etwas spannend oder anschaulich erzählen zu können, sondern bisweilen auch darauf, etwas präzise zu beschreiben; daß es nicht nur darauf ankommt, ein richtiges Verhältnis zu einem Gedicht oder zu einem anderen Sprachkunstwerk zu haben, sondern hin und wieder auch darauf, eine Gebrauchsanweisung oder eine amtliche Bekanntmachung lesen zu können. Überspitzt könnte man sagen, das Ziel des Sprachunterrichts sei immer die Sprache der Dichter gewesen, und die Dichtung ist doch nur eine Sprachebene von vielen, und sogar eine etwas abseits liegende. Andere Sprachebenen sind in der Schule bisher praktisch immer nur am Rande aufgetaucht, sowohl in der Praxis wie zum Teil auch in den Didaktikhandbüchern.

Welchen Beitrag kann nun die Schule zum Abbau der hier angesprochenen Sprachbarriere leisten, zumindest zu ihrem Abbau in bezug

auf die Rezeption? Welche Mittel können wir den Lehrern an die Hand geben, um diese Aufgabe zu erfüllen?

Ich möchte hier versuchen, ganz grob einige Vorschläge zur Behandlung des sigmatischen bzw. semantischen, des syntaktischen und des pragmatischen Aspekts der Sprache in der Schule zu machen. Dabei lege ich den Akzent auf den syntaktischen Aspekt. Die beiden anderen Aspekte füge ich nur vollständigkeitshalber hinzu, obwohl sie in bezug auf die hier angesprochenen Sprachbarrieren eigentlich nicht wichtig sind.

1. Zum syntaktischen Aspekt:

Der Grammatikunterricht muß reformiert und verstärkt werden. Der bisherige Grammatikunterricht war nicht auf eine Verbesserung der Sprachrezeption bzw. der Sprachproduktion hin ausgerichtet, sondern eher auf Einblicke in die Sprachstruktur. In welche Strukturen hierbei ein Einblick gegeben wurde, hing einerseits davon ab, was der Lehrer — bzw. der Lehrbuchautor — gerade zufällig wußten bzw. zu wissen glaubten, andererseits von dem mutmaßlichen Schwierigkeitsgrad der betreffenden Struktur. Als Beispiel sei das Tempussystem im Deutschen genannt, das bekanntlich höchst verwickelt ist, aber bei oberflächlicher Betrachtung sehr simpel aussieht und infolgedessen immer für den Grammatikunterricht für geeignet gehalten wurde. Der Erfolg war meistens der, daß die Schüler im Gebrauch der Tempora unsicher wurden, was sie vorher nicht waren. Das gilt vor allem für das Perfekt und für die beiden Futura, deren Behandlung in den Sprachbüchern linguistisch zum Teil völlig ungenügend ist. Der Erfolg derartiger Grammatikstunden war also oft nicht nur gleich null, sondern direkt negativ. Zur Sprachbeherrschung trug er auf alle Fälle nichts bei.

Auch der inhaltbezogene Überbau der Sprachkunde, der an den Schulen gepflegt wird, ist für den Abbau der genannten Sprachbarriere (und der Sprachbarrieren überhaupt) eigentlich ohne jede Funktion. Diese Art der Sprachbetrachtung vermittelt im Bereich des syntaktischen Aspekts nicht Sprachfertigkeit, sondern setzt sie bereits voraus. Beim pragmatischen und dem semantischen Aspekt jedoch kann die inhaltbezogene Betrachtungsweise in der Schule von großem Nutzen sein.

Der Grammatikunterricht sollte meiner Meinung nach wieder so eingerichtet werden, daß er in erster Linie die Sprachbeherrschung för-

dert. Was mir hier für das von mir angedeutete Problem sehr brauchbar erscheint, ist eine Grammatik, die stark mit Transformationen arbeitet. Ich sage ganz bewußt: eine Grammatik, die stark mit Transformationen arbeitet, und nicht: eine Transformationsgrammatik. Die Darstellungsweisen der Transformationsgrammatik Chomskyscher Prägung, vor allem die Ableitungsstemmata für die „kernels“, sind für den Grammatikunterricht in der Schule ziemlich ungeeignet und ineffektiv. Besser, wesentlich besser sogar, scheint mir hier so etwas wie Verschiebe- und Austauschproben (Glinz) zu sein. Transformationen sind in der Schule eigentlich erst jenseits des „kernel“ — mit anderen Worten: jenseits der Grundformen — sinnvoll, also dort, wo sie zu komplexeren Strukturen führen. Ich würde sie zum Teil ganz serienmäßig üben lassen, z. B.:

Fünfzehn japanische Studenten entführten gestern ein japanisches Flugzeug nach Korea → die gestrige Entführung eines japanischen Flugzeuges nach Korea durch fünfzehn japanische Studenten

Derartige Transformationen sollte man in beiden Richtungen vornehmen lassen, d. h.: es müssen auch Sätze analysiert werden. Anlässe für solche Übungen finden sich im Unterricht immer wieder. Es kommt fast jeden Tag vor, daß die Schüler oder einige Schüler einen Satz syntaktisch nicht durchschauen, und man kann dann ohne weiteres neben den zum Verständnis dieses Satzes notwendigen Schritten ein paar gleichgelagerte Transformationen durchführen lassen. Derartige Situationen lassen sich natürlich auch sehr leicht provozieren, etwa durch das Vorlegen eines syntaktisch schwierigen Textes.

Es ist ratsam, des öfteren auf derartige Transformationsmöglichkeiten hinzuweisen und kleine und kleinste Übungen hierzu einzuschalten, bevor man ganze Grammatikstunden hierzu ansetzt. Gerade bei solchen Stunden ist die Lernmotivation von größter Wichtigkeit, ist es sehr wichtig, daß der Schüler möglichst früh erkennt, daß derartige Übungen durchaus sinnvoll sind und nicht nur deshalb durchgeführt werden, weil sie auf dem Lehrplan stehen.

2. Zum sigmatischen bzw. semantischen Aspekt:

Hierzu nur einige kurze Bemerkungen. Im Aufsatzunterricht soll der Hauptakzent nicht mehr so sehr auf dem Erzählen liegen, also auf dem phantasiereichen Ausmalen, sondern erheblich stärker als bisher auf den sachlichen Darstellungen. Dieses sachliche Darstellen muß

ganz systematisch geübt werden, wobei der Hauptakzent auf der präzisen Erfassung des Darzustellenden liegen soll. In diesen Bereich gehört auch eine intensive Ausweitung der Wortfeldarbeit.

3. Zum pragmatischen Aspekt:

Auch dieser Aspekt sollte in der Schule unbedingt mit einbezogen werden. Ich denke hier vor allen Dingen an eine Analyse der Sprache der Werbung und der Propaganda. Hier kann schon mit ganz wenigen Stunden im Schüler eine gewisse ‚Habtachthaltung‘ erzeugt werden, die in diesem Bereich heute dringendst notwendig ist. Leider wird gerade dieser Aspekt der Sprachbetrachtung heute in den Schulen vollkommen vernachlässigt, wie ich etwa bei einer Befragung von ungefähr hundert PH-Studenten in Heidelberg feststellen konnte.

Die hier vorgenommene Trennung von semantischem, syntaktischem und pragmatischem Aspekt ist natürlich relativ künstlich. In der Praxis werden alle drei Komponenten mehr oder weniger stark nebeneinander und miteinander behandelt werden müssen.

Die Bedeutung der Überwindung der von mir hier angedeuteten Sprachbarriere für die Entfaltung der kognitiven Fähigkeiten ist wohl kaum zu überschätzen. Von einem bestimmten Schwierigkeitsgrad ab gibt es eben Erkenntnisse, die nur mittels Sprache gewonnen oder vermittelt werden können, und zwar — je nach Schwierigkeitsgrad — mittels einer oft sehr komplexen Sprache. Und die Barrieren, die sich hier für viele auf tun, sollte man unter allen Umständen abzubauen versuchen, zumindest die rezeptiven. In diesem Bereich wäre eine Zusammenarbeit von Linguisten und Sprachdidaktikern von sehr großem Nutzen. Die Arbeit der Sprachdidaktiker ist meistens dadurch sehr behindert, daß sie nur sehr schlecht in der neueren Linguistik orientiert sind. Die Linguisten andererseits glauben oft leichtfertig — und meistens leider zu Unrecht —, sie verfügten über hinreichende Kenntnisse in der modernen Didaktik. Vielleicht sollte man erwägen, ob man nicht hier vom Institut aus die didaktischen mit den linguistischen Bemühungen zu koordinieren versuchen sollte.

Nachtrag im September 1970:

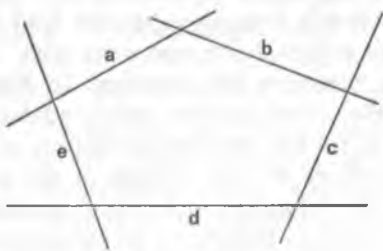
Ich habe bei diesem Manuskript bewußt die Form eines Kurzvortrages beibehalten. Deshalb verzichte ich auch auf ausführliche Anmerkungen und verweise stattdessen nur auf die sehr ausführliche Bibliographie in

Ulrich Övermann: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuerer Forschungen, hrsg. von Heinrich Roth, Stuttgart 1969 (= Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4)

und auf die Ausführungen Siegfried Jägers in dem vorliegenden Band.

Im Sommersemester dieses Jahres hat sich an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg eine Arbeitsgemeinschaft konstituiert, die sich Untersuchungen vor allem zu den in meinem Vortrag aufgezeigten Sprachbarrieren zum Ziel gesetzt hat. Es kommt dieser Gruppe weniger auf die Aufdeckung der (meistens doch nicht ohne weiteres behebbaren) Ursachen für die Sprachbarrieren an als vielmehr auf die Entwicklung von Verfahren zur Beseitigung oder zumindest zur Abschwächung dieser Mängel. Für das Wintersemester 1970/71 sind mehrere Versuche bzw. Versuchsreihen geplant, von denen ich einige hier kurz skizzieren möchte:

1. Ein Versuch zum Nachweis der genannten Sprachbarrieren: Den Kindern werden Blätter mit jeweils der gleichen Zeichnung, aber jeweils einer anderen Arbeitsanweisung vorgelegt, wobei der Grad der sprachlichen Schwierigkeit immer größer wird.



Arbeitsanweisungen:

1. Zeichne einen kleinen Kreis um den Schnittpunkt der Geraden a mit der Geraden b!
2. Verbinde den Punkt, der dadurch entsteht, daß die Gerade a die Gerade e schneidet, mit der oberen rechten Ecke des Blattes!
3. Verbinde den Punkt, der von den Geraden d und c gebildet wird, mit dem von den Geraden a und e gebildeten Schnittpunkt!

4. Verbinde den durch die Kreuzung der Geraden a mit der Geraden b entstandenen Schnittpunkt mit dem von den Geraden c und d gebildeten Punkt!
5. Schlage um den von den Geraden c und d gebildeten Punkt einen Kreis mit dem Radius von der Länge der von den Geraden b und e begrenzten Strecke der Geraden a!

2. Mit den Schülern des 7.—9. Schuljahrs wird jeden Morgen etwa 20—30 Minuten lang ein Stück aus einer seriösen Tageszeitung gelesen (Still-Lektüre) und besprochen. Die bei der Lektüre aufgetauchten Schwierigkeiten sollen nach Möglichkeit ohne grammatische Erklärungen behoben werden. Problemstellung: Kann die rezeptive Beherrschung dieser Sprach- und Stilebene durch systematischen Umgang mit entsprechenden Texten (d. h. durch Übung) merklich verbessert werden?

3. Es wird — wie bei Versuch 2 — zu Anfang des Versuches festgestellt, wie weit die zur Debatte stehende Sprachschicht rezeptiv beherrscht wird. Dann werden jeden Tag oder jeden zweiten Tag zehn bis fünfzehn Minuten lang Transformationsübungen (vgl. die Beispiele) durchgeführt, vor allem in schriftlicher Form. Dabei werden die Anforderungen nach und nach gestaffelt, und zwar sowohl in bezug auf die Art der verlangten Übungen wie in bezug auf ihre Aufeinanderfolge. Wie intensiv die einzelnen Transformationen geübt werden, hängt jeweils von den Ergebnissen des Vortages (oder der Vortage) ab. Nach vier und nach acht Wochen soll dann getestet werden, ob sich die rezeptive Beherrschung der angesprochenen Sprachschichten merklich gebessert hat.

4. Eine Kombination zwischen Versuch 2 und 3. Es wird systematisch gelesen und anhand der gelesenen Texte werden systematisch grammatische Übungen durchgeführt.

5. In einer Grundschulklasse (2. oder 3. Schuljahr) einer Schule mit einem sozial sehr benachteiligten Einzugsgebiet soll ein Jahr lang durch das Arbeiten mit Kinder- und Jugendbüchern versucht werden, die Kinder zu einer möglichst intensiven Freizeitlektüre zu bringen. Dabei soll festgestellt werden, ob es möglich ist, durch intensive Lektüre (und nur durch Lektüre) die sprachlichen Fähigkeiten dieser Kinder nennenswert zu verbessern. Besondere Aufmerksamkeit er-

fordert bei diesem Versuch die Auswahl der angebotenen Bücher, da er sonst schon im Anfangsstadium fehlschlägt.

Die Versuche 2, 3 und 5 zeigen interessante Parallelen im Bereich des Erst- und vor allem des Zweitspracherwerbs. Der 2. und der 5. Versuch erinnern stark an die direkte Methode, die ja bekanntlich — unter Berufung auf den Verlauf des Erstspracherwerbs — versucht, eine Sprache nur durch Umgang mit der Sprache unter völligem Verzicht auf eine (bewußte) Explizierung der sprachlichen Strukturen zu lehren. Im Gegensatz dazu erinnert der 3. Versuch an die cognitive code learning theory, die von der Annahme ausgeht, daß es beim Spracherwerb vor allem auf einen Einblick in die sprachlichen Strukturen ankommt und daß dieser Einblick den Erwerb der konkreten einzelsprachlichen Erscheinungen ganz erheblich erleichtert.

Bei allen Versuchen — außer bei dem ersten — sollen die Ergebnisse vorläufig nur auf mehr oder weniger intuitive Weise erfaßt werden. Erst wenn sich erwiesen hat, wo die Schwächen (und die Stärken) der einzelnen Verfahrensweisen liegen, sollen die Methoden, die sich als nützlich erwiesen haben, in nach Möglichkeit verbesserter Form bei größeren Versuchsgruppen durchgeführt und ihre Effizienz genauer getestet werden.